

служить полипарадигмальный подход [5], предполагающий мягкое объединение различных парадигм на принципах сотрудничества, дополнительности, голографии.

В этой связи нелишним будет отметить, что в зарубежной высшей школе (Голландия, Германия, Великобритания, США и др.) также имеется опыт реализации проблемно-ориентированного обучения. Так, например, признанным лидером внедрения проблемно-ориентированного обучения является Университет Ольбурга, в котором учебные планы пересмотрены с учетом модели обучения, основывающейся на проблемно-ориентированной образовательной технологии. Последняя реализована в виде проектно-ориентированного обучения (на выполнение проекта выделяется 50% времени, остальные 50% времени студенты изучают курсы, связанные с проектом (25% времени) и не связанные с ним («%» времени) [8].

Список литературы:

1. Ибрагимов Г.И. Инновационные технологии обучения в условиях реализации компетентностного подхода/Г.И.Ибрагимов //Инновации в образовании. – 2011. - №4. - С. 4-15.
2. Карпов А.О. Три модели обучения/А.О. Карпов // Педагогика. -2009.- № 8. С. 14-26.
3. Махмутов М.И. Некоторые особенности проблемного обучения/М.И.Махмутов // Советская педагогика. 1970. - №9. – С. 49-57
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Вопросы теории/М.И.Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
5. Мухаметзянова Г.В. Концепция развития системы среднего профессионального образования в Республики Татарстан/ Г.В.Мухаметзянова, В.П. Ширшов, Г.И. Ибрагимов. – Казань: ИСПО РАО, 1999
6. Новиков А.М. Основания педагогики/А.М.Новиков. - М.: Эгвес, 2010. – 208 с.
7. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе//Вопросы образования, 2012. - №1, - С. 6-58.
8. Толкачева К.К. Экспертный семинар как форма реализации целей проблемно-ориентированного обучения специалистов в области техники и технологии/К.К.Толкачева. Автореф. дис. ...к.п.н. Казань, 2015. – 24 с.

УДК 378

**Ибрагимова Е.М.<sup>1</sup>, Идиятов И.Э.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>д.п.н., профессор, зав. кафедрой теории и методики обучения праву  
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет  
Россия, Казань

<sup>2</sup>аспирант ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный  
университет Россия, Казань

### **ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

Аннотация: показано, что в современных условиях формирование исследовательской компетенции студентов выдвигается в число востребованных актуальных задач высшей школы. Раскрыты особенности проблемных лекций как формы организации обучения, выявлены их педагогические возможности в развитии ценностно-ориентировочного компонента исследовательской компетенции.

Ключевые слова: проблемная лекция, исследовательская компетенция, проблемная ситуация, показательный метод обучения

**Ibragimova E.M. <sup>1</sup>, Idiyatov I.E. <sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Ph.D., Professor, department chair of the theory and technique of training in the right  
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University»,  
Russia, Kazan

<sup>2</sup>aspirant FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan  
**LECTURE PROBLEM AS A MEANS OF FORMATION OF STUDY  
COMPETENCE OF STUDENTS**

**Abstract:** It is shown that in modern conditions the formation of the research competence of students nominated in the number of high school demanded urgent tasks. The features of problem lectures as a form of organization of teaching, found their educational opportunities in the development of value-component of the orientation of research competence.

**Keywords:** problem lectures, research competence, problem situation, demonstrative teaching method

Развитие современного общества характеризуется все возрастающей динамичностью, проникновением на новые уровни познания природы, изменением социального устройства и возникновением качественно новых видов деятельности в ранее неизвестных областях. В этих условиях для современного специалиста особенно важным становится способность и стремление к самостоятельному поиску необходимой информации, овладение фундаментальными знаниями, составляющими теоретические основы профессиональной деятельности, умение создавать и реализовывать новые стратегии поведения и деятельности. Исследовательская компонента становится одной из ведущих в структуре готовности специалиста к профессиональной и социальной деятельности. Поэтому вопрос о формировании и развитии исследовательских компетенций выдвигается в число актуально востребованных требований к выпускникам высшей школы.

В структуре исследовательской компетенции мы выделяем четыре компонента (ценностно-ориентировочный, проективно-творческий, преобразовательный и контрольно-оценочный) [3]. Исследовательская компетенция формируется в процессе изучения и освоения основной образовательной программы, которое осуществляется в рамках различных форм организации обучения. Как известно, каждая форма организации обучения имеет свои цели и задачи, выполняет определенную роль в процессе подготовки специалистов. При этом на конкретном этапе исторического развития роль и место форм организации обучения меняются.

Так, например, еще в недавнем прошлом (до начала 2000-х годов) лекция являлась основной формой организации обучения в высшей школе и это выражалось в том, что удельный вес лекционных занятий в общем объеме аудиторной нагрузки был наибольшим (не менее 50,0%). На современном этапе развития высшей школе ситуация уже другая – в зависимости от уровня подготовки (бакалавр или магистр) удельный вес лекций в общем объеме аудиторной нагрузки не должен превышать 40% и 20% соответственно [6].

Однако, несмотря на уменьшение удельного веса лекций в системе подготовки бакалавров, специалистов и магистров, исследователи и практики подчеркивают, что роль и место лекции как формы организации обучения остается весьма значимой [1; 5 и др.]. В этой связи в исследовании раскрыты возможности проблемных лекций, а также пути усиления их потенциала в развитии исследовательской компетенции студентов.

Для изучения вопроса было проанализировано около 30 лекционных занятий по предметам общенаучного блока. Наблюдения проводились на младших и старших курсах, у преподавателей различных дисциплин. Фиксировались внешние признаки проявления исследовательской компетенции, а также приемы, используемые преподавателями для активизации познавательной деятельности студентов. Анализ

позволяет констатировать, что преподаватели в большинстве своем (85%) не используют специальных приемов, направленных на формирование исследовательской компетенции и, в частности, ее ценностно-ориентировочного компонента. Те же, кто обращает на это внимание, ограничиваются тем, что только в начале лекции пытаются включить студентов в предстоящую познавательную деятельность (путем показа значимости лекционного материала в будущей профессиональной и социальной деятельности; привлечения внимания за счет неожиданной постановки вопроса и других приемов). Что касается деятельности студентов, то активно включенными в познавательную деятельность на лекции были всего 15-20% студентов.

Исследование показало также, что для активизации познавательной деятельности студентов, формирования ценностного отношения к исследовательской деятельности преподаватели используют такие приемы, как создание проблемной ситуации и постановка проблемного вопроса, опора на жизненный опыт студентов, связь с будущей профессией, использование ярких, образных примеров, показ реальной практической значимости излагаемого материала, установление межпредметных связей и некоторые другие. Причем общая направленность приемов – стремление раскрыть ценностные аспекты осваиваемых знаний, умений и навыков; показать личностную значимость исследовательской культуры для каждого специалиста.

Вместе с тем, деятельность по формированию исследовательской компетенции студентов осуществляется на лекциях спорадически, время от времени. Она не является системной, соответственно не находится в поле зрения целенаправленного внимания преподавателей. Подобную ситуацию мы связываем с тем, что в массовой практике преподаватели недостаточно владеют знанием о педагогических возможностях лекции как формы организации обучения в формировании исследовательской компетенции студентов. Этот недостаток в немалой степени обусловлен в числе других факторов и тем обстоятельством, что в педагогической науке вопросы совершенствования лекции, поиска путей усиления ее развивающей функции, приведения ее в соответствие с требованиями современного этапа развития образования, оставались практически вне поля зрения исследователей.

Каковы отличительные признаки проблемной лекции и связанные с ними ее возможности в формировании исследовательской компетенции студентов? Проблемная лекция представляет собой «лекционное занятие, предполагающее привлечение преподавателем аудитории к решению научной проблемы, определяющей тему занятия» [2, с.189]. Основная задача преподавателя на проблемной лекции состоит в приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. Это формирует мышление студентов, порождает их познавательную активность.

На проблемной лекции активизация мышления студентов осуществляется преподавателем с помощью создания проблемной ситуации. Содержание проблемных лекций должно отражать новейшие достижения науки и передовой практики, объективные противоречия на пути научного познания и усвоения его результатов в обучении. Для проблемного изложения отбираются узловые, важнейшие разделы курса, которые в своей совокупности составляют основное концептуальное содержание учебной дисциплины, являются наиболее важными для будущей профессиональной деятельности.

Решение задач проблемной лекции обеспечивается дидактически обоснованным ее построением. Учебная проблема и система соподчиненных подпроблем, составленных преподавателем до лекции, разворачиваются на лекции в живой речи преподавателя. В условиях проблемной лекции приоритет принадлежит устному изложению диалогического характера. С помощью соответствующих методических приемов (постановка проблемных и информационных вопросов, выдвижение гипотез и их подтверждение или опровержение, обращение к студентам "за помощью" и др.)

преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, дискуссии, которая может начаться непосредственно на лекции или на следующем семинаре.

Исследование показало, что реализация принципа проблемности на лекции требует, как минимум, выполнения двух взаимосвязанных условий: 1) проблематизация содержания, то есть учебного материала, которая предполагает его предварительный анализ для выявления противоречивых сторон в целях создания проблемной ситуации и формулирования учебной проблемы; 2) решение учебной проблемы преподавателем (самостоятельно или с привлечением студентов). Первое достигается разработкой преподавателем системы познавательных задач – учебных проблем, отражающих основное содержание учебного предмета; второе – построением лекции как диалогического общения преподавателя со студентами, предметом которого является вводимый лектором материал.

Как создаются проблемные ситуации? Общее правило: выявляются противоречия в информации, способах действий, определяются причинно-следственные связи. Например, это могут быть противоречия связанные: 1) с наличием факта и необходимостью его объяснить; 2) с необходимостью применения знаний в конкретных условиях; 3) житейским представлением и научным толкованием фактов; 4) с ограниченностью исходных данных. Изучая закономерности возникновения проблемных ситуаций М.И. Махмутов выделил четыре типа проблемных ситуаций: 1-ый тип: противоречие между необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях; 2-ой тип: противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа; 3-ий тип: противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у обучающихся знаний для его теоретического обоснования; 4-ый тип: противоречие между необходимостью объяснения новых фактов и осознанием недостаточности для этого прежних знаний [4, с. 165-171].

Для создания проблемной ситуации с учетом отмеченных закономерностей, можно использовать разные способы: сообщение информации (опорные знания); сопоставление фактов (с одной стороны... с другой...); анализ фактов, явлений, постановка вопросов, предъявление заданий и т.д.

Приведем некоторые примеры, иллюстрирующие отдельные типы и способы создания проблемных ситуаций. Первый тип создания ПС связан с возникновением противоречия между необходимостью использования известных знаний в новой практической ситуации. Создание этого типа проблемной ситуации может осуществляться не одним способом, но главное заключается в том, что какой бы прием создания проблемной ситуации не использовался, он строится на противоречии между известным знанием и необходимостью его применения в новой практической ситуации (впрочем, не обязательной практической – это может быть и сугубо теоретическая ситуация; важно, чтобы имело место противоречие, которое могло бы быть доступным обучающимся для разрешения).

Пример: Перед изучением темы «Цели обучения» студентам предлагается задание: известно, что цели образования задаются обществом на каждом историческом этапе его развития. В настоящее время отечественная система образования развивается в рамках компетентностной парадигмы, с которой Вы уже знакомы. Каждый учитель в своей деятельности должен препарировать общие цели образования на уровень конкретного предмета и отдельного учебного занятия. Однако, с другой стороны, в реальной практике учитель ставит цели урока и системы уроков, исходя прежде всего из содержания изучаемого предмета. Они испытывают затруднения с препарированием общих целей на уровень предмета и конкретной темы. Возникает вопрос: почему педагоги испытывают затруднения в постановке целей уроков, ориентированных на одновременное формирование предметных знаний и умений, с одной стороны и ключевых (универсальных) компетенций, предусмотренных во ФГОС – с другой

стороны?

Этот вопрос создает проблемную ситуацию, поскольку студенты видят противоречие между необходимостью использования знаний о целях образования, представленных во ФГОС для формулирования целей обучения на уроке и их системе и возникающими у педагогов трудностями.

Теперь о втором условии эффективности проблемной лекции – построении лекции как диалогического общения. Диалог со студентами проходит эффективнее, если преподаватель: включает в содержание лекции обсуждение разных точек зрения на решение учебных проблем, воспроизводит логику развития науки, показывает способы разрешения объективных противоречий в истории науки; высказывает и обосновывает собственное отношение к раскрываемому вопросу; проявляет заинтересованное отношение к высказыванию студентами собственного мнения по излагаемому вопросу. Коммуникация со студентами строится таким образом, чтобы подвести их к самостоятельным выводам, сделать соучастниками процесса подготовки, поиска и нахождения путей разрешения противоречий, лежащих в основе проблемной ситуации.

Однако проблемная лекция сама по себе может и не обеспечить включение обучающихся в познавательный процесс в полной мере. Дело в том, что проблемная ситуация вызывает у обучающихся мотивацию к деятельности только в том случае, если она становится определенной ценностью для них, приобретает личностную окраску и значимость. Точно также и процесс разрешения проблемной ситуации (осуществляемый на лекции, как правило, преподавателем) может поддерживать мотивацию при условии, что он доступен обучающимся, то есть представляет собой барьер, вероятность преодоления которого достаточно высока. Другими словами, проблемная лекция для эффективной реализации своего мотивационного и развивающего потенциала требует специальной педагогической инструментальной за счет использования системы приемов мотивации.

Эта задача решалась нами посредством включения в структуру лекции соответствующих приемов побуждения. Поскольку прием является частью метода обучения, постольку отметим, что в качестве базовой мы опирались на систему методов проблемно-развивающего обучения, разработанную М.И. Махмутовым. Проблемная лекция как форма организации обучения реализуется, главным образом, через использование сочетания методов показательного изложения, диалогического метода и частично монологического метода обучения. Метод показательного изложения призван решать, в первую очередь, задачу ознакомления студентов с процессом исследовательской работы. Согласно определению этот метод предполагает полное объяснение преподавателем сущности новых понятий путем показа логики решения проблемы в истории науки, усвоения обучающимися образца логики научного поиска, формирования у них способов учебно-познавательной деятельности. В отличие от монологического метода здесь: а) создается проблемная ситуация и дается полное объяснение материала; б) показывается образец научного поиска; в) появляется определенный уровень проблемности, стимулирующий интерес студентов к изучаемому материалу; г) применяется объяснительный метод преподавания и репродуктивный метод учения. Сущность метода показательного изложения состоит в том, что студентов знакомят с внутренней логикой поиска в процессе решения проблемы.

Приведем пример формирования ценностно-ориентировочного компонента исследовательской компетенции в процессе проведения проблемной лекции. При изучении темы «Компетентный подход» (в курсе Теоретической педагогики) преподаватель отмечает, что в традиционной знаниевоориентированной парадигме образования в образовательном процессе доминировали субъект-объектные отношения, в рамках которых студент (обучающийся) рассматривается как пассивный участник



образовательного процесса. Соответственно, все компоненты образовательного процесса (цель, содержание, формы, методы и средства обучения и воспитания) были ориентированы прежде всего на обеспечение деятельности преподавателя.

На современном этапе развития образования в высшей школе (также как и в других типах – общеобразовательной, средней профессиональной и др.) все образовательные программы построены на новой парадигме – компетентностном подходе. Утверждается, что компетентностный подход позволит обеспечить деятельностную, студентоцентрированную направленность образовательного процесса. В связи с этим возникает вопрос: почему компетентностный подход рассматривается как фактор усиления деятельностной, студентоцентрированной направленности образовательного процесса?

В данном случае мы имеем новый для студентов факт – внедрение компетентностного подхода в систему образования. Как объяснить этот факт, почему внедрили этот подход, с какой целью? За счет чего он может обеспечить деятельностный характер образования? Это вопросы, на которые студент не имеет ответа, поскольку это новое для него знание. Поэтому такая постановка вопроса создает проблемную ситуацию. Объективно в основе проблемной ситуации лежит противоречие между новым фактом (внедрение компетентностного подхода) и недостатком знаний для его объяснения. Этот вопрос для студентов является проблемным, поскольку они не могут на основе известных им знаний дать ответ на него. Чтобы ответить на него, им необходимо знать основные характеристики компетентностного подхода.

На фоне такой включенности студентов далее преподаватель последовательно показывает, как происходило становление и развитие компетентностного подхода в педагогике и образовании, на преодоление каких противоречий в образовании он направлен, каковы его сущностные характеристики и т.д.

Сопоставление динамической структуры деятельности и структуры лекции как формы организации обучения позволяет констатировать, что не все этапы деятельности в равной мере удастся обеспечивать мотивационно. Наибольшими возможностями лекция обладает для обеспечения ориентировочной фазы и фазы программирования. В меньшей степени обеспечивается последняя фаза – контрольно-корректировочная. Что касается фазы исполнения программы, на которой поддержанием стремления к достижению цели является главной мотивационной задачей, то здесь очень высока роль преподавателя, его личностно-профессиональных качеств, умения вовремя ставить риторические и проблемные вопросы, приводить убедительные примеры из жизненного опыта для подтверждения теоретических выкладок и т.д. В силу ограниченности возможностей лекции в формировании исследовательской компетенции студентов, необходимо использовать потенциал других организационных форм – семинарских занятий и самостоятельной работы.

Список литературы:

1. Загвязинский В.И. Вузская лекция в структуре современного учебного процесса // Образование и наука. 2014. №2. – С.34-46.
2. Левитан К.М. Юридическая педагогика. Учебник. – М.: Норма, 2008. – 432 с.
3. Ибрагимова Е.М., Идиятов И.Э. Исследовательская компетенция: основные характеристики понятия // Образование и саморазвитие. 2015. №4. – С. 24-27.
4. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. - 364с.
5. Роботова А.С. Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее // Высшее образование в России. – 2011. - №4. – С. 127-133
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом

УДК 378:34

**Илиджев А. А.**

к.ю.н., доцент, кафедры административного права  
ФГКОУ ВО «Казанский юридический институт МВД России»

Россия, Казань

E-mail: [ilidsasha@yandex.ru](mailto:ilidsasha@yandex.ru)

**СУЩНОСТЬ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ  
ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

**Аннотация:** Статья посвящена исследованию моделирования дидактической системы с учетом проектно-технологического подхода. Определяются требования, обеспечивающие функционирование модели. Исследуются признаки дидактической системы и ее соотношение с процессом обучения. Анализу подвергаются уровни рассмотрения дидактической системы, их циклы продуктивной деятельности, основные компоненты процесса обучения. В работе аргументируется необходимость применения всех требований проектно-технологического подхода к различным уровням учебного процесса.

**Ключевые слова:** моделирование, проектирование, процесс обучения, дидактическая система, компонент, модель, уровень.

**Ilidzhev A.A.**

Ph.D., Associate Professor, Lecturer of the Department of Administrative Law. Kazan  
Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

E-mail: [ilidsasha@yandex.ru](mailto:ilidsasha@yandex.ru)

**THE ESSENCE OF DESIGN AND TECHNOLOGICAL MODELS OF  
DIDACTIC SYSTEM OF FORMATION  
OF PROFESSIONAL COMPETENCE**

**Abstract:** The article is devoted to the study of modeling didactic system with the design and technological approach. Defines the requirements for the operation of the model. We study the signs of the didactic system and its relation to the learning process. Are analyzed considering the levels of didactic system, their cycles of productive activity, the main components of the learning process. The paper discusses the need for the application of all requirements of design and technological approach to the different levels of the educational process.

**Key words:** modeling, design, learning process, didactic system, component model level.

В настоящее время нельзя назвать область человеческой деятельности, в которой в той или иной степени не использовались бы методы моделирования. Обобщенно моделирование можно определить как способ опосредованного познания, при котором изучаемый объект-оригинал находится в некотором соответствии с другим объектом-моделью, причем модель способна в том или ином отношении замещать оригинал на некоторых стадиях познавательного процесса. Модель - это мысленно или практически созданная структура, воспроизводящая часть действительности в упрощенной и наглядной форме. Любая модель характеризуется наличием некоторой структуры